

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 30 | 2018

Les effets formatifs du mémoire en formation initiale
des enseignants

Tutorat *et* mémoire : des inchoatifs de la professionnalisation ?

Tutoring and master thesis: what for professionalization?

Carole Calistri



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3701>

DOI : 10.4000/questionsvives.3701

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 21 décembre 2018

ISBN : 978-2-912643-54-4

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Carole Calistri, « Tutorat *et* mémoire : des inchoatifs de la professionnalisation ? », *Questions Vives* [En ligne], N° 30 | 2018, mis en ligne le 12 décembre 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3701> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3701

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Tutorat et mémoire : des inchoatifs de la professionnalisation ?

Tutoring and master thesis: what for professionalization?

Carole Calistri

Introduction

Ils¹ croient ou feignent de croire que dans une classe on peut appliquer des savoirs théoriques. Vieux rêve scientifique, qui renaît avec la vogue de l'ingénierie didactique. Comment dépasser le vieux débat de l'art contre la science ?
Perrenoud, 1994, p. 12.

- 1 Dans une opposition ordinaire déjà relevée ailleurs (Cros, 1998 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Crinon, 2003 ; Rocheix, 2003) et vécue, la « pratique » a les suffrages des étudiants. Cela se fait contre la « théorie », mot-malle où s'entassent pêle-mêle des éléments disparates comme didactique, connaissances disciplinaires, histoire de la discipline, réflexivité, écriture... mais qui ont en commun de ne pas être *immédiatement et directement* exploitables pour la prestation devant les élèves. Tout ce qui en relève est ressenti au mieux comme une charge inutile, au pire comme le gaspillage d'un temps précieux, perdu pour le « véritable » exercice du métier. Dans cette binarité, le tutorat serait à ranger du côté de la pratique – le tuteur se déplace sur le lieu du stage et voit ce qui est *fait* par l'étudiant et cette observation qui est l'objet de leur échange –, tandis que le mémoire – les recherches préalables qu'il suppose, son élaboration, sa rédaction, sa soutenance – seraient du côté de la théorie, comme réalisation détachée/détachable de la pratique.
- 2 Le propos de cet article est de dépasser cette opposition en tentant une lecture chronologique et développementale (Clot, 1999, pp.114-119) des deux dispositifs de formation indiqués : le tutorat et le mémoire (avec sa soutenance). Les questions ainsi posées seraient les suivantes : est-ce que l'on peut attendre d'une obligation – *celle qui est*

faite par l'institution à l'étudiant de rédiger l'écrit sommatif qu'est le mémoire –, sanctionnant l'accès au grade universitaire du master, qu'elle atteste également (?) de la compétence à exercer le métier d'enseignant ? Est-ce qu'il peut s'agir d'un itinéraire professionnel de l'étudiant – depuis la désignation du tuteur jusqu'à la soutenance – à la rencontre du travail réel (Clot, 1999) ?

- 3 Dans cette perspective, il est apparu que la désignation « inchoatif » pouvait rendre compte du caractère de cette (re)lecture. Le Trésor de la langue française informatisé (TLFi) donne pour « inchoatif » les définitions suivantes :

GRAMM. Qui indique le déclenchement ou la progression graduelle d'une action. Aspect, suffixe, verbe inchoatif ; conjugaison, valeur inchoative. [...] – Emploi subst.

◆ Verbe inchoatif. Des inchoatifs (Ac. 1835-1935).

◆ Aspect inchoatif. L'inchoatif est traduit en français par un préfixe (en-) dans s'endormir (...) ou par un suffixe dans verdier (...) ou encore par un auxiliaire modal (commencer à suivi de l'infinitif) (Ling. 1972).

PHILOS. Qui est à ses débuts. L'inachèvement de la phénoménologie et son allure inchoative ne sont pas le signe d'un échec (Merleau-Ponty, *Phénoménol. perception*, 1945, p. XVI). Je suis une conscience inchoative qui n'a point encore adopté sa sphère de responsabilité (Ricoeur, *Philos. volonté*, 1949, p. 134).

REM. 1. Inchoation, subst. fém. Commencement. Les bons écrivains ayant supposé dans cette sorte de verbe l'idée accessoire d'Inchoation ou de commencement, que leur nom y semble indiquer (Gramm. t. 21789). Cependant, si (...) elle [la nouvelle chrétienté] ne se réalisait en effet que d'une façon partielle, inchoative et virtuelle (...) ces inchoations et ces virtualités n'en seraient pas moins d'un grand prix (Maritain, *Human. intégr.*, 1936, p. 269).

2. Inchoativité, subst. fém., ling., Sème aspectuel signalant le déclenchement du procès (Greimas-Courtés 1979).

ce qui est une façon de dire le mérite de la graine, comme arbre en puissance. C'est la recherche de ces éléments inchoatifs que l'on se propose de faire ici, à travers le repérage des obstacles et des pré-occupations (Clot, 1999, pp. 56, 62-63, 119) dans le lien qui est tissé, ou non, entre les activités relevant du tutorat et de l'élaboration du mémoire d'une part et la professionnalité d'autre part. Cela implique de considérer que « le développement d'un sujet n'est pas une course après un but connu d'avance [et que] son modèle n'est pas embryologique car le développement n'est unidirectionnel et prédéterminé qu'en dehors des situations réelles » d'une part et que le « développement, c'est l'histoire du développement [...], ses histoires et ses empêchements » (Clot, 1999, p. 4) d'autre part.

- 4 Le choix théorique est tout d'abord celui de s'en tenir, comme pour ce qui vient d'être rapporté à propos de la dichotomie commune en formation des enseignants, à la *position de l'étudiant*, suivant en cela l'orientation ergonomique et clinique (Clot, 1999). Dans ce cadre, les données à partir desquelles les éléments de la réflexion sont élaborés sont constituées par des questionnaires-bilans (105²) – remplis anonymement en ligne par les étudiants à la fin de la deuxième année de master – pour les données provoquées (Van der Maren, 1995, p. 327) et, pour les données suscitées (Van der Maren, 1995, p. 307), de récits de travail (5³) et d'entretiens (4⁴). On a privilégié les données proposant le risque de désirabilité (Cambon, 2006) le plus faible (anonymat du questionnaire et élaboration du récit de travail sans interaction) et articulé ces données dans la perspective de la triangulation (Van der Maren, 1995, p. 84) pour en assurer la robustesse. On a également tenu compte du type de la donnée pour l'exploitation : les questionnaires servant à fournir des réponses tendancielles et les récits et entretiens⁵ assurant la granularité

nécessaire à une compréhension fine, comme d'ordinaire dans les études de cas (Passeron & Revel, 2005).

1. Tutorat ou mentorat ?

1.1 L'appariement : un vrai-faux obstacle

- 5 Les procédures d'attribution d'un tuteur de mémoire à un étudiant peuvent un peu varier d'un établissement à l'autre, mais elles ont en général en commun qu'il n'y a pas de cooptation réciproque : au mieux, l'encadrant de recherche⁶ expose sa thématique de spécialité et les étudiants ont à indiquer, avec plusieurs vœux, leurs préférences ; au pire, les paires sont formées par l'administration qui s'en tient à un calcul d'équilibre des groupes et des services. Dans une formation idéale, les étudiants choisiraient les thématiques qui les rencontrent, c'est-à-dire celles qui trouvent un écho dans leurs représentations ou dans leur très récente expérience. Mieux encore, ils pourraient choisir celles qui leur permettraient de compenser un manque antérieur⁷.
- 6 Que se passe-t-il du point de vue des étudiants ? L'étude révèle que cet obstacle n'en est pas un : cette dimension, forcée ou fortuite, de l'appariement n'est tout simplement presque jamais mentionnée ! On n'en trouve qu'une seule et unique occurrence dans une question ouverte :

je n'ai pas pu m'avancer puisque les tuteurs n'étaient pas désignés. Après ça, je n'ai pas pu avoir le sujet qui m'intéressait puisque le professeur était déjà pris par d'autres tuteurs. Je n'ai jamais vu de formation où l'on ne choisit pas son thème de mémoire et suis très étonnée de cette organisation [Q.O. 6].
- 7 Mais pas un mot ni dans les récits de travail, ni dans les entretiens. Cela interroge : est-ce qu'en l'absence de ce choix, quelque chose est perdu d'un possible développement ? Il semblerait donc que non, car ce qui domine et qui est en revanche très présent dans les données est l'intérêt de la modalité : celle du face-à-face ou du côte-à-côte (cela manifeste l'alternance des postures et leur liaison), c'est-à-dire la relation interpersonnelle.

1.2 Le côte-à-côte.

- 8 C'est la *première* situation qui est proposée pour le mémoire : bien avant d'avoir un sujet ou une problématique, les étudiants ont un tuteur. Les données recueillies montrent que c'est une situation perçue comme favorable : la QF2 concernant la satisfaction de l'accompagnement du tuteur universitaire pour des questions touchant au stage a son score maximum, sur 6 échelons, à l'échelon 6, avec 42,9 %. Les récits et entretiens en éprouvent la plasticité pour le fond :

j'ai eu besoin d'aide et c'est à ce moment-là que le tutorat a été le plus important parce que/je n'étais pas vraiment préparée/à ce genre de pratique/et **toutes les réponses à mes questions** étaient vraiment possibles avec le tutorat [Ro. E].
- 9 Son rythme est également souligné du côté des bénéficiaires :

TP16 [...] tous les mails que je pouvais envoyer **au fur et à mesure** pour que je puisse lui dire où j'en étais ou lui poser mes questionnements enfin voilà/ [E.V].

TP.30 [...] **dès que** j'avais un besoin particulier [E.V].

comme du côté des reproches (très rares mais tous concernant exclusivement la disponibilité du tuteur) :

Ma tutrice de mémoire ne m'a accordé que 10 minutes d'entretien sur l'année entière [...] c'est inadmissible [QO 23].

- 10 Certes, on pourrait voir ici une certaine ambivalence : il y a celui qui impulse une direction (le directeur/le tuteur) que l'autre suit (l'étudiant) ou bien, si l'initiative est de la part de l'étudiant, une validation sans cesse attendue. Ceci pourrait ne pas être trouvé bénéfique *a priori* car on peut y lire en creux l'absence d'autonomie – et, partant, un signe de moindre professionnalité/engagement : « La subjectivité dans l'action professionnelle n'est pas un ornement ou un décor de l'activité. Elle est au principe de son développement, un ressort interne de celui-ci » (Clot, 1999, p. 9).
- 11 Cependant, l'étudiant, qui explore un espace d'activité nouveau, n'est pas confié d'abord à un groupe, mais à une personne, ce qui offre la possibilité d'un guidage qui suit l'évolution, les questionnements, les soucis propres de l'étudiant et est donc plus propice à un développement :

l.1-3 si on me dit tutorat/je pense à/une aide progressive/une progression qui s'allège au long de l'année c'est-à-dire que notre tuteur nous aide beaucoup au début et tout au long du travail de mémoire/ça s'allège et l'aide devient moins importante [Ro L1].

Il y aurait comme le franchissement d'une sorte de Zone Proximale.

- 12 La question qui se pose maintenant est celle du bénéfice proprement professionnel et pour cela il faut tenir compte des deux aspects : le tuteur universitaire accompagne la rédaction du mémoire – versant « théorique » –, qui comporte une expérimentation dans la classe de stage – versant « pratique ». La QF4, qui envisage que le stage puisse permettre d'investir ce qui est enseigné en formation, a un score mêlé : deux nombres proches (25,7 % et 29,5 %) pour deux échelles (4 et 6) et qui ne permet pas de discriminer entre ce qui viendrait du tuteur et ce qui ne viendrait pas de lui, mais par exemple des autres enseignements reçus par l'étudiant. L'acquis est plus net si on s'intéresse à la QF9 (le stage permet de s'approprier des éléments théoriques liés à la thématique de recherche) : 48 % des étudiants cochent l'échelle la plus haute. Ce résultat est confirmé dans les récits de travail :

l. 93-99 la première chose la moins sérieuse entre guillemets que le travail de mémoire m'a appris c'est à ne pas raconter ma vie dans le mémoire parce qu'au début c'est ce qui s'est passé quand j'ai fait la première rédaction c'est c'était un journal de vie un journal de bord/peu importe comment on l'appelle et c'est/c'est un apprentissage je pense de prendre une posture professionnelle dans un écrit comme celui-là et d'écrire des choses factuelles [Ro L1]

avec dans ce cas – il est le seul de sa catégorie dans les données suscitées – une assimilation entre rigueur descriptive/scientifique et posture professionnelle. Cependant, on trouve, dans tous les autres, la mention de l'apport spécifique de l'accompagnement du mémoire, par l'artefact que devient le mémoire :

TP 46 j'ai pu dans le cadre du tutorat envoyer à M. X. (tuteur universitaire) ce que j'avais préparé pour la classe [E.V.].

TP 120 pourquoi les élèves/certains élèves y sont arrivés et d'autres non/**c'était encore plus poussé** finalement que quand j'étais devant ma CPC ou ma PEMF qui était avec moi pendant les visites/là vraiment de se rappeler tous les détails et de les analyser un petit peu à chaud et ensuite de pouvoir comparer les différentes séances de mon mémoire/ce qui était différent/ce qui avait mieux fonctionné ou pas/donc même si je le faisais déjà avant/je pense que ça ça m'a aidée **à aller plus en profondeur chercher plus de réponses** à mes questions finalement [E.V.].

- 13 Celle d'un foisonnement questionnant, parfois douloureux :

l. 172-175 [...] un travail qui a été fourni dans la souffrance parce que c'est vraiment pas facile/on dort plus/on pense/toute la journée au mémoire/on mange mémoire/on dort mémoire/on rêve mémoire/c'est vraiment quelque chose de difficile mais en même temps c'était vraiment très intéressant [Ro L1].

- 14 L'expérience ordinaire du tuteur le met chaque jour en présence d'étudiants légitimement angoissés, en général par le désir de bien faire, qui appellent de leurs vœux programmes, instructions officielles, manuels ou livres du maître : tout ce qui prendrait pour eux les décisions didactiques ou pédagogiques (Calistri & Lapique, 2018). Ici, les données montrent un cheminement personnel assumé. Le novice entre dans le métier la plupart du temps par la prescription (dans une certaine proportion, cette étude de la prescription officielle est faite dans la première année en M1), or cette prescription est d'un tel piètre secours face au surgissement du réel – « ni les bons savoirs, ni l'expérience pratique ne sont à disposition » (Rayou, 2003, p. 73) – qu'aucun des étudiants n'y fait référence, quelle que soit la donnée. Tout se passe comme si ces « bons savoirs » et cette « expérience pratique » étaient, eux, détenus par le tuteur.
- 15 Cette première étape – le tutorat – détache donc l'étudiant de la croyance en un exercice du métier qui pourrait se passer de son investissement véritable et donne un premier modèle de l'activité : le questionnement, si anxiogène soit-il.

2. Mémoire ou grimoire⁸ ?

2.1 La place de la soutenance

- 16 Les données sont nettes et concordent : il y en a très peu ! Et c'est ce qui justifie d'aborder maintenant cette question, en légère rupture avec la chronologie. Deux mentions spontanées seulement en tout et pour tout dans les questions ouvertes :

[...] c'est vraiment pas suffisant et on a eu des remarques lors de la soutenance comme quoi nos recherches sont peu abouties [QO 4].

[...] et la soutenance s'est résumée à une liste de ce qui ne convenait pas dans mon mémoire, aucun échange [QO 23]

et ce sont des mentions qui renvoient très directement non pas à des difficultés inhérentes au travail ou à des manques, mais à l'absence du guidage désiré durant le tutorat. Les entretiens et les récits sont plus diserts, mais aussi en raison d'une question spécialement consacrée à ce moment, et bien plus sévères :

l. 15-18 [...] mais euh/je trouve que l'aspect qui me vient à l'esprit est que la soutenance est un travail qui **est assez peu productif par rapport au reste** du mémoire car j'ai trouvé ce travail très fin par rapport au reste et euh/selon moi il ne m'a pas apporté grand-chose [Ro E.].

l. 37-39 si enfin on me dit soutenance/ça va être horrible ce que je vais dire/mais je pense à quelque chose **d'assez superflu**/en tout cas c'est ce que j'ai ressenti quand je l'ai préparée [Ro L1]

lorsqu'ils en envisagent l'utilité. Les autres aspects mentionnés regardent soit des aspects techniques (ce qu'il faut sélectionner, ce sur quoi il faut insister, ce qu'il n'est pas nécessaire de reprendre du mémoire...), soit nourrissent le dossier de la dimension interpersonnelle avec une inquiétude très intéressante pour notre propos :

TP 92 [...] donc je pense que ça aurait été des inconnus/j'aurais été très stressée en me disant/si je dis pas les bonnes choses de mon mémoire/**peut-être ils comprendront pas** ce que j'ai fait dans la réalité 'fin voilà[E V].

TP 58 [...] mais **être compris de mon jury**/c'est vrai que ça a été un exercice qui a été assez assez difficile à préparer/après la soutenance en elle-même je pense que

quand le travail a été fait sérieusement et avec envie/'fin après on n'est pas bloqué voilà en soi/mais ça a été plus voilà le/qu'est-ce que je vais dire à quel moment/faut pas que je me répète et il faut **que je sois comprise de tous** [E AL].

- 17 Bien entendu, il y a un premier niveau de lecture qui place ce souci au niveau général de la gestion des éléments à présenter pour être compréhensible, mais – et d'autres endroits des récits et entretiens s'en font l'écho – il y a également la perception de complexités, celle de l'initiation à la recherche bien sûr, mais aussi celle de la situation d'enseignement construite, réalisée, vécue et analysée, et dont il n'est plus si évident de parler *simplement* à des *inconnus*.
- 18 On peut considérer qu'il s'agit ici d'un *attachement* au métier, qui va dans le même sens que le *détachement* évoqué plus haut : enseigner, ce ne peut pas être appliquer des prescriptions, c'est d'abord questionner/se questionner et ici, enseigner, c'est tellement complexe que la compréhension de cette complexité ne peut être faite que par/pour des pairs, dans/par la communauté de travail.
- 19 Peut-être est-ce ici le point le plus net de rupture entre la tradition universitaire et l'entrée dans le métier (d'enseignant). Rupture parce qu'à l'université la soutenance des mémoires, et plus encore des thèses, est un rite initiatique, qui marque la réception de l'impétrant dans le noble corps, tandis que les étudiants du master MEEF en disent majoritairement le caractère largement superfétatoire. Cette situation peut trouver une explication dans le fait que l'exercice très réel du métier précède très largement ce moment officiel de l'agrégation à la communauté mais aussi, sans doute, plus trivialement, dans le hiatus créé par la conformation forcée de la formation des enseignants au modèle universitaire :
Ce mémoire est inutile puisqu'il a la fonction de nous mener vers de la recherche or ce n'est pas du tout pour ça que nous faisons ce métier ! Pas la première année en tout cas ! Il ne nous met que des bâtons dans les roues [QO 3].
- 20 C'est la seule et unique manifestation de rejet aussi net. Dans les autres cas, les réponses s'échelonnent sur un continuum qui va de l'acceptation non totalement convaincue :
l. 53-55 [...] ce [la soutenance] n'est pas un exercice qui m'a semblé intéressant et utile sur le moment/**après** c'est vrai que faire un retour sur ce qu'on a vécu et sur ce qu'on a fait ce qu'on a appris c'est/**ça reste intéressant**/ [Ro L1]
à l'enthousiasme :
l. 62-65 [...] ce que j'ai vraiment aimé ça a été de passer devant mes tutrices/pourtant j'ai toujours eu une appréhension durant mes passages à l'oral/mais grâce à leur bienveillance envers moi tout au long de l'année j'ai trouvé l'exercice plutôt facile et **j'ai vraiment aimé pouvoir expliquer de vive voix mes choix** concernant mon mémoire/ [Ro M]
en passant par... la poursuite du tutorat !
l. 46-48 [...] pour moi l'image de la soutenance c'était un amphithéâtre rempli d'inconnus pour qui j'allais devoir exposer mon mémoire/finalement la soutenance c'était que mes deux tutrices et moi et on a vraiment pu approfondir certains thèmes/certains points du mémoire/ [Ro M].
- 21 Il est, avec ces données, certain que la soutenance du mémoire dans le domaine de la formation des enseignants n'a pas cet éclat de publicité – au sens premier de « rendre public » –, qui signale à l'université le début des articles et communications allant conduire à un degré de maîtrise supérieur et à ce qui consacre l'autonomie du chercheur, la thèse. Cette dimension un peu confidentielle de la soutenance du mémoire professionnel peut être certes encouragée par la constitution des jurys (formés par les tuteurs), constitution résultant elle-même davantage de contraintes budgétaires que de

choix de politique de formation. Il n'en résulte pas moins, comme dans le cas de l'appariement, un bénéfice pour la formation, même s'il est bien inférieur à celui du mémoire – qui va être l'objet de la prochaine rubrique.

2.2 Mémoire et métier

Apprendre à faire un mémoire

- 22 En 2001, dix ans après la création des IUFM, Philippe Meirieu indique ceci dans le cahier des charges remis au ministre de l'époque, Jack Lang : « Assurer la mutation de la position de celui qui apprend à la position de celui qui fait apprendre » et toute la formation, y compris le mémoire, doit concourir à ce but. Or, il se trouve que cet apprentissage-là, celui de faire un mémoire, ne trouve pas d'homologie dans l'exercice du métier d'enseignant, en particulier lorsque les étudiants se destinent au premier degré⁹. Mais très curieusement, il n'y a pas – en dehors de la mention faite dans la rubrique précédente sur l'inutilité-inadéquation de faire un mémoire – de levée de boucliers massive. En revanche, les étudiants évoquent, d'une manière attendue, la densité de la charge de travail :

Une première année dans l'enseignement, une classe à temps partiel, des visites quasi hebdomadaires (CPC, tuteurs...), des cours à l'ESPE, des dossiers tous les mois, des partiels à réviser... et un mémoire de recherche... difficile à réaliser correctement... [QO 34]

ou bien le volant global horaire alloué :

Je pense qu'il est nécessaire d'ajouter des cours de « préparation au mémoire » dans l'emploi du temps. Cours qui nous seront bien plus utiles que certains autres enseignements. Inscrits dans l'emploi du temps, ces cours garantissent aux étudiants qu'un temps, au cours de ces semaines chargées, sera accordé à l'élaboration et la rédaction du mémoire [QO 16]

ou encore des questions de calendrier :

Les éléments du mémoire devraient être dispensés en début d'année afin de pouvoir commencer les lectures d'ouvrage et les recherches empiriques [QO 22]

mais sans cesser de désirer se conformer

Je regrette vivement de ne pas avoir pu consacrer beaucoup plus de temps cette année à la rédaction de ce mémoire. En effet, nous avons été submergés de travail, avec le sentiment d'être constamment évalués dans la plupart des disciplines [QO 18]

aux attentes de l'institution. Cette position est corroborée par les récits et entretiens. Ils en pointent presque tous certes le poids :

l. 17-18. [...] mémoire je pense à un travail très long et difficile/c'est vraiment une masse de travail qui demande un investissement considérable en tout cas on a envie/si on est motivé/si on a envie de faire quelque chose de bien et/ça demande des nuits blanches/un investissement assez fort [Ro L2].

l. 22-23 stress/charge de travail intense et irréalisable/donc pour commencer stressant car pour moi le mémoire était vraiment l'élément que je redoutais le plus [Ro M]

mais là également sans que cette lourdeur ne fasse questionner la légitimité de l'exigence. Qu'est-ce qui vaut dans le travail – on peut à raison convoquer ici l'étymologie reçue¹⁰ du terme – du mémoire, qu'est-ce qui vaut au travail du mémoire cette position sauvée ? Peut-être ce qui y est appris...

Maintenant, connaître

- 23 **Se connaître soi-même.** Les questions ouvertes sont plus quantitativement moins nombreuses sur l'expression de bénéfices, ce qui peut s'expliquer par la dimension traditionnellement revendicative du format. On y dit là ce qu'on n'a pas pu faire entrer dans les questions fermées et souvent ce sont plutôt des aigreurs et des critiques qui s'y expriment que des contentements, même si l'indication fournie pour le renseignement de cette partie de l'enquête fait mention de la possibilité d'y faire figurer des points de satisfaction comme des points d'insatisfaction. Ce qui se trouve dans la première de ces deux catégories regarde un élément déjà rencontré – la disponibilité du tuteur. Lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes et qu'ils disent le bien-être, les étudiants du questionnaire ont cette formule :

Les différents tuteurs m'ont beaucoup aidée [QO 20]

avec la variante :

Je me suis sentie soutenue et encadrée avec bienveillance par mes deux tutrices (ESPE comme terrain) [QO 13]

qui renvoie à la qualité de la relation de tutorat mais non à ses éventuels résultats, en dehors du confort mentionné.

- 24 Ce sont les récits et entretiens qui permettent d'entrevoir d'autres aspects, comme une confirmation :

TP 100. [...] c'est que ça m'a/ça m'a/là je sais pas si ça compte comme apprentissage ça a confirmé le fait que/voilà j'étais vraiment intéressée par la littérature de jeunesse/tout ce qui y touchait/et que j'avais envie de rester quand même dans ce domaine-là/je sais pas si ça compte comme apprentissage/peut-être apprentissage sur moi-même finalement [EL.2]

ou une plus franche révélation :

l. 114-116. [...] ensuite je me suis aussi posé des questions sur les actions que l'on fait soi-même mais inconsciemment/en fait le fait/écrire mon mémoire devoir faire les expérimentations ça m'a aussi permis de me rendre compte de ce que je faisais inconsciemment pour arriver à ce que mes expérimentations marchent en fait/ [Ro M].

- 25 **Connaître les élèves.** Les données suscitées montrent que Philippe Meirieu (2001) et Jack Lang auraient tout lieu d'être satisfaits, car quoi que

Cette mutation [soit] difficile car le critère de réussite est radicalement différent dans les deux cas : transmettre, c'est se placer « du côté de l'autre », « du côté de celui qui doit apprendre » et dont on ignore, le plus souvent, les motivations, les blocages, etc.

c'est un domaine de leur transformation – le mot est lâché – qu'ils expliquent volontiers :

l. 97-101 [...] et mon mémoire portait sur le climat de classe et des activités langagières et j'avoue que ça m'a permis aussi d'apprendre plein de choses au niveau des inter/des interactions entre les élèves/leur importance/savoir que ils ont besoin de parler en autonomie pour pouvoir grandir/ça m'a fait vraiment réfléchir sur beaucoup de choses/et ça ça va me servir aussi pour pour la suite parce que **finalement je ne vois plus les élèves de la même façon** [Ro M].

TP 48 [...] pendant l'analyse de mon mémoire/donc j'ai vu l'influence j'ai vu finalement tous les types de postures que pouvaient prendre les élèves et donc là aussi/en fait à chaque fois ça a été **j'étais très surprise/du coup ça me fait changer voilà mon regard sur le développement du langage et l'influence aussi beaucoup des uns sur les autres** [E AL].

- 26 Le schéma devenu célèbre de la transposition didactique (Chevallard, 1980/1985) indique le pôle de l'enseignant (on remarquera que les éléments de connaissance sur soi cités plus haut sont tournés vers l'exercice du métier), celui de l'élève (on vient de voir qu'il est loin d'être oublié), il ne manque que celui du savoir.
- 27 **Connaître les enseignements.** On le comprend aisément, les questions ouvertes ne peuvent rester que très générales sur ce point ; en effet, sont mentionnés les *conseils*, sans autre indication ou précision, qui ont *beaucoup apporté*, qu'il s'agisse du guidage pour le mémoire ou pour les expérimentations (le taux de la QF11 qui s'intéresse aux bénéfices que tire l'analyse de la pratique en stage de la littérature scientifique et professionnelle indique 38,2 % pour l'échelle 6). Les récits et entretiens entrent dans un plus grand détail, sur un registre professionnel transversal, par exemple la question de l'évaluation :
- l. 46-51 également parce que nous avons dans l'évaluation des élèves/toujours beaucoup de choses à gérer et c'est une organisation que nous n'avons pas forcément appris à avoir/dont que nous n'avons pas vraiment l'habitude/et pour moi c'est quelque chose qui sera peut être plus simple à l'avenir **de vraiment gérer les résultats des élèves et de pouvoir vraiment en retirer des indications** [Ro E]
- ou spécialisé, dans une discipline comme le choix d'une méthode en grammaire¹¹ :
- l. 73-79 concernant le mémoire en général à la fin de la fin de la fin du mémoire/je pense que c'est un bon tra-/voilà mon avis est au final est que c'est un bon travail pour trouver des solutions lorsque un problème ou une question spéciale s'est posé lors de notre année de stage et cela peut nous aider à comprendre et à répondre vraiment à un problème qui pourrait se poser dans les années suivantes/et pour ma part et **j'ai compris de grandes choses sur les méthodes de grammaire**/sur la capacité des élèves à produire des écrits et sur la manière dont nous devons l'enseigner également/ [Ro E]
- 28 D'une manière qui ne pourra pas manquer d'étonner¹², les récits mentionnent très peu l'expertise disciplinaire du tuteur – dans le savoir savant comme dans un savoir plus didactique – et même peuvent l'exclure :
- TP 10 [...] dans le cadre de l'ESPE donc ça me fait penser au fait de que y a un tuteur ESPE **qui n'est pas là pour nous apporter des connaissances** mais tout au long qui va nous conseiller nous accompagner donc moi ma tutrice c'était M. X. et voilà donc ça me fait vraiment penser à ce qu'elle a fait/c'est très important parce que ça m'a permis d'avoir de l'aide pour démarrer/des validations au fur et à mesure pour pouvoir continuer dans ce que je faisais [E V].
- À tort ou à raison, les étudiants envisagent plus facilement qu'ils ne savent pas *faire* (c'est-à-dire transmettre), que ce qu'ils ne sauraient pas, ou pas bien (ce qu'il y a à transmettre).
- 29 **Connaître pour demain.** Dans les questions ouvertes, il n'y a pas, de manière spontanée, de projection au-delà de l'année de formation, et cela peut, sur un certain côté, apparaître comme normal dans un questionnaire qui se propose de recueillir des avis d'étudiants en vue d'améliorer *la formation*, c'est-à-dire pour les futurs *étudiants* et non pour les futurs enseignants¹³. Dans les récits et entretiens, qui comportaient en revanche deux rubriques où cette projection était sollicitée, les occurrences se répartissent dans deux catégories : la duplication (dans la modalité vécue en formation) :
- l. 44-47. ce mémoire m'a appris pas mal de choses j'ai appris une vraie méthode/car c'était mon premier mémoire/j'ai appris à **faire des recherches ciblées** ce qui fait que cela me sera utile tout au long de ma vie dans chaque travail que j'entreprendrai que ce soit personnellement ou **professionnellement** [Ro O]
- et l'élargissement :
- l. 110-14. ensuite je dirais que le second apprentissage de ce travail de mémoire ça a été de de revenir/de réfléchir sur un projet pédagogique un dispositif didactique

c'est vraiment la chose centrale/on met en place un dispositif et on l'analyse et ça ça a été véritablement quelque chose révélateur/**je me suis rendu compte qu'en faisant ça on réfléchissait vraiment à ce qu'on faisait** [Ro L].

- 30 Là encore, les travaux de Vygostki sur la ZPD permettent une interprétation avec deux étapes, refaire avec un contexte imaginé comme semblable et refaire avec un contexte élargi.

Conclusion

« Le travail est une activité forcée » et le mémoire est un travail

- 31 Y. Clot (1999, pp. 74-178) rapporte l'expérimentation suivante conduite en collège : des enseignants d'EPS avaient fixé à 18 le nombre des séances de natation nécessaires pour « savoir nager qui n'est pas simplement barboter », activité obligatoire pour pouvoir ensuite se livrer à des activités optionnelles – football et basket – largement plus prisées des élèves. Ce fonctionnement avait une rentabilité médiocre : 50 % des élèves étaient non nageurs à la fin du module (ils effectuaient d'une manière plus ou moins disciplinée les 18 séances en question, tendus par l'attente de l'activité optionnelle). Devant cet insuccès, les enseignants recomposent la tâche : ceux qui sauront nager pourront, dès que les épreuves de contrôle seront satisfaites, immédiatement rejoindre le groupe de l'activité optionnelle. Ce nouveau sens de l'activité a modifié les résultats : les élèves atteignaient les objectifs en moyenne en 12 séances au lieu des 18 et mieux encore, parmi les plus réfractaires à la nage, un nombre significatif d'élèves a ensuite choisi la natation comme option libre.
- 32 *Mutatis mutandis*, c'est un effet comparable que peuvent avoir tutorat et mémoire sur le développement professionnel. En effet, ils revêtent le même caractère obligatoire que les 18 séances de natation, et les étudiants s'y soumettent avec les mêmes variations de patience et d'investissement que les collégiens. Mais c'est tout à la fois le sens/la modalité que le tuteur va imprimer au dispositif (ce qui en est perçu par les étudiants est décrit par eux en termes de *disponibilité*) et l'activité convoquée elle-même (ce questionnement incessant, cette analyse détaillée et la nécessité de les organiser l'un et l'autre sur le mode écrit d'un réagencement argumenté) qui vont produire des apprentissages professionnels. Un insuccès en fera voir en creux le lien établi entre mémoire et métier :
- Travail bâclé par manque de temps ! Par conséquent, on ne perçoit pas a priori l'intérêt de ce mémoire. Il faudrait avoir le temps de faire un vrai retour sur la pratique de l'année en fin de stage et avoir beaucoup plus de temps pour rédiger et apprendre les méthodes de recherche [QO 29].

On se développe (grâce) au travail (du mémoire/du tutorat)

- 33 Lorsqu'on demande aux étudiants de lister quelques éléments que le mémoire leur a appris/qu'ils ont appris par le mémoire et qui leur seront utiles par la suite, ils mentionnent tous l'acquisition d'une habitude professionnelle solide :
- TP 122 ah ben oui/même ça [l'analyse à chaud des séances]/on le fait tout le temps/ après c'est vrai qu'il y a des fois où je le fais moins parce que dans la journée je suis sur autre chose mais c'est vrai que dès que il y a une séance qui ne fonctionne pas bien/souvent je me pose la question pourquoi et **le fait de l'avoir beaucoup fait pendant cette période-là encore plus régulièrement que d'habitude/je trouve**

que le mécanisme/il s'est mis plus facilement en classe/en classe¹⁴/holàlà aujourd'hui

TP 123 en place en classe

TP 124 il s'est mis plus facilement en place/je dis pas que j'arrive mieux à analyser ce que des fois on n'y arrive pas/ça m'arrive de/je vois que ça n'a pas fonctionné je sais pas pourquoi mais/j'essaie **toujours** de me dire il faut que je sache pourquoi sinon je vais toujours refaire les mêmes erreurs [E V]

mais non parfaite (la réalité expérimentée et pointée – *on ne le fait pas toujours* – et la direction – *on sait pourquoi on le fait* – plaide ici en faveur de l'authenticité). Ils évoquent également un dépassement :

l. 37-41. bien sûr enfin un point il y avait les expérimentations/c'était pour moi l'élément qui était en plus d'être intense **était aussi irréalisable/j'ai bien réussi/** j'ai bien évidemment réussi à récolter quelques données/mais par rapport à ce que j'avais prévu/j'ai fait la moitié et je j'ai pas arrêté de changer/car ce que j'avais prévu ne fonctionnait pas/donc il a fallu que je m'adapte **mais bon j'ai réussi** à faire la moitié de ce que j'avais prévu [Ro M]

une victoire :

TP 126 [...] **j'ai été capable** de faire des recherches/d'identifier des problèmes alors/de les résoudre peut-être pas parce que c'est un grand mot et que tous les élèves sont peut-être pas/fin ils ont pas tous évolué à la même vitesse mais dans tous les cas ça m'a réconfor-/ça m'a rassurée pour/pas l'avenir mais/**mon avenir professionnel** car je sais qu'on va toujours s'auto-former et je me dis là **j'ai été capable** sur une problématique précise de me renseigner/de rechercher de trouver finalement des solutions/je me dis que c'était aussi une manière de nous/c'est peut-être pas pour ça que le mémoire est fait mais ça m'a permis de me dire/voilà **on est capable** finalement de/**tout seul** sur des problématiques qui peuvent être très très précises de trouver **seul** des solutions grâce à des recherches/de mettre des recherches en pratique/

TP 127 du coup c'est pas seul quoi

TP 128 oui voilà mais pas dans le cadre d'une formation par exemple à l'ESPE ou dans ce sens/si jamais par exemple j'ai une problématique l'an prochain que je suis pas à l'ESPE je serais peut être capable de chercher des informations/quand je dis toute seule/c'est euh tant que quelqu'un me donne l'information en fait

et un réservoir :

l. 88-91. où est-ce que ça me va me servir/ben clairement/je dirais que forcément ça va servir **parce que on a appris plein de choses**/ce n'est pas facile de mettre des mots sur ce qu'on a appris/parce que malgré le fait que ce soit évident qu'on ait appris plein de choses ce n'est pas facile de les verbaliser.

- 34 On pourra commenter la surprise de la découverte de l'artefact sous la forme d'un doute : *ce n'est peut-être pas pour cela que le mémoire est fait...* mais si ! Mais le plus prégnant demeure cette mue et cette traversée qui retiennent, comme le fait un crible, l'exercice du métier comme bénéfice :

l. 167-168. [...] si on continuait la recherche/c'est vrai que ça pourrait être utile/et pourquoi pas dans les années futures/le mettre en place dans nos classes sur des dispositifs **même si on ne fait pas de recherche/ça pourrait aussi être utile/** [Ro L.1].

Ce que la structure fait pour le développement

- 35 Du point de vue des rôles, l'écriture du mémoire fait passer l'étudiant en position de création : en effet, nul autre que lui n'a vécu, agi, enseigné ou analysé pareillement et pas plus son tuteur-directeur que d'autres. La situation asymétrique du départ – le tuteur superviseur-guide, l'étudiant apprentif – subtilement se modifie, en en détachant le

stagiaire qui devient, dans l'écriture du mémoire, maintenant le spécialiste de son expérience, au point, comme on l'a vu, de douter de pouvoir faire partager la complexité de celle-ci (cf. ici même les mentions dans [E V] et [E AL]).

- 36 La soutenance : un soutien ? Le mémoire écrit ne satisfait pas l'Institution qui veut tout à la fois éliminer le risque « d'emprunt » et faire franchir un cap de compétence en demandant une version orale argumentée et publique. Le cadre interactionnel (Kerbrat-Orecchioni, 1990) est presque l'inverse de celui du départ : un professeur/directeur/tuteur qui a la charge de plusieurs étudiants et maintenant un seul étudiant pour plusieurs tuteurs. La déontologie ordinaire rend le directeur assez silencieux et de fait c'est l'étudiant stagiaire qui répond aux questions, il n'y a plus personne derrière lui. Le tuteur est en face ou à côté. Les récits et entretiens attestent de cette acquisition d'indépendance, de cette déclaration d'activité « appropriation des actions passées et présentes de son histoire par un sujet, source d'une spontanéité inéliminable » (Clot, 1999, p. 5) mais sans la relier à la soutenance¹⁵.
- 37 On pourrait tracer le modèle suivant : de la situation de départ, où l'étudiant occupe la position basse, réputée non vexatoire (Watzlawick, 1967) à la situation d'arrivée, où l'étudiant occupera, après ce passage – la soutenance dans la structure mais les échanges du tutorat et le travail du mémoire dans l'expérience – une position haute, face à ses élèves et, pour ce qui est du tuteur, une parité, ainsi que le montrent les récits et entretiens où l'étudiant s'envisage seul mais suffisamment armé « pour éviter d'errer [...] devant l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1994).
- 38 On a tenté de montrer ici quelques aspects de la vertu inchoative du tutorat qui prépare à l'échange entre professionnels, comme ressource et controverse, au travail en équipe pour réussir à plusieurs ce qui demeurerait impossible seul, de la vertu inchoative de l'écriture professionnelle qui a permis un retour et un regard ajusté sur soi et sur les élèves.
- 39 C'est une des nombreuses raisons pour lesquelles cette brève étude pourrait être, à son échelle, une défense et illustration du mémoire en formation des enseignants, et on pourrait ajouter : pas seulement en formation initiale car, pour que la graine devienne un arbre, sa nature de graine est un incontournable mais sans terreau, eau ou soleil appropriés, elle peut demeurer graine... dans le meilleur des cas.

BIBLIOGRAPHIE

Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Calistri, C. & Lapique, V. (2018). Classe inversée : quels obstacles en formation des enseignants dans le contexte français ? *Médiations et médiatisations*, 1(1), 6-17.

Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 19(3), 125-151.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Crinon, J. (dir.) (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (éd.) (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Darré, J.-P. (dir.) (1994). Pairs et experts dans l'agriculture. *Technologies-Idéologie-Pratiques*, 12, 1.
- Eskénazi, A. (2008). L'étymologie de Travail. *Romania*, 126(3-4), 296-372.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Passeron, J.-C et Revel, J.-C. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Rayou, P. (2003). Enjeux et hors jeux du mémoire professionnel. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Rocheix, J.-Y. (2003). Mémoire professionnel et genre professionnel en crise. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 87-110). Paris : L'Harmattan.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Une logique de la communication : proposition pour une axiomatique de la communication*. Paris : Seuil.

NOTES

1. Les chercheurs issus de la pédagogie expérimentale.
2. On y distinguera les questions fermées – QF proposant des réponses échelonnées de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord) – et les questions ouvertes – commentaire libre QO – numérotées de 1 à 36.
3. On les trouvera indiqués (R pour récit) avec leur modalité – orale O ou écrite E : les étudiants avaient le choix d'enregistrer ou de rédiger leur récit de travail – et une lettre d'anonymat : E, L1, L2, M, O et précédés de l'indication de la ligne (l) de référence.
4. Ils figureront ainsi : E (pour entretien) suivi d'une lettre d'anonymat : A, V, L et seront précédés de la numérotation du tour de parole (TP).
5. Le guide est composé de quatre rubriques : si on vous dit (tutorat, mémoire, soutenance), vous répondez/facile-difficile/trois apprentissages réalisés dans ces activités et disponibles pour une suite/tribune libre. La seule contrainte était que les réponses évoquent des situations *ancrées* (Clot, 1999, p. 110) pour « canaliser la verbalisation vers le vécu de l'action effective » (Vermersch, 2003, p. 33).
6. Cette désignation renvoie à la réalité du groupe de tutorés dont le tuteur/formateur a la charge.
7. On pense spécialement ici aux futurs P.E. arrivant munis d'une licence particulière mais qui vont avoir à enseigner une dizaine d'autres disciplines pour lesquelles ils n'ont pas de licence.

8. On veut envisager par là le mode de transmission : pour qui le mémoire fait-il mémoire de l'expérience ? Pour tout un chacun ou pour la profession ?
 9. Paradoxalement, c'est ce qui fait le succès des Savanturiers, qui affichent « L'école de la recherche » comme une innovation qui « désigne à la fois la posture de l'enseignant comme pédagogue-chercheur et l'initiation des élèves aux méthodes de la recherche et à son éthique » (site CRI).
 10. Le fameux instrument de torture *tripalium* est contesté au profit d'une poutre/entrave et d'une tension qui se dirige vers un but et qui rencontre une résistance (Eskenazi, 2008). Ce qui continue à s'accorder avec notre lecture.
 11. Il serait possible de fournir d'autres exemples dont les récits et entretiens portent la trace mais cela nécessiterait une contextualisation trop importante pour saisir la proximité avec ces exemples-ci, plus économiquement accessibles.
 12. Cet étonnement est bien entendu tempéré par les travaux de F. Saujat (2002 *passim*) sur la professionnalité débutante et ses pré-occupations spécifiques.
 13. Dans les parties du questionnaire réservées aux disciplines figure la question de l'appréciation de la formation disciplinaire en vue de l'utilité pour le futur métier. Mais ces données n'étant pas corrélées au travail du mémoire n'ont pas été exploitables.
 14. Le *lapsus linguae* – avant d'être par la transcription *calami* – dit également beaucoup de ce gain !
 15. L'empirie – enregistrement audio ou vidéo – est techniquement possible mais déontologiquement exclue, elle pourrait attester de ces manifestations dès la soutenance.
-

RÉSUMÉS

Le propos est de dépasser l'opposition théorie/pratique en tentant une lecture chronologique et développementale (Clot, 1999, pp. 114-119) des deux dispositifs de formation indiqués : le tutorat et le mémoire (avec sa soutenance). Est-ce que le mémoire peut-être (le début d') un itinéraire professionnel ? On convoque pour cela les données issues de questionnaires-bilans anonymes en fin de M2, de récits de travail et d'entretiens et on y recherche des éléments inchoatifs à travers le repérage des obstacles et des préoccupations (Clot, 1999, pp. 56, 62-63, 119) dans le lien qui est tissé, ou non, entre les activités relevant du tutorat et de l'élaboration du mémoire d'une part et la professionnalité d'autre part.

The aim is to overcome the opposition between theory and practice by attempting a chronological and developmental reading (Clot, 1999, pp.114-119) of the two training mechanisms indicated: tutoring and the thesis (with its defence). Is it perhaps the thesis (the beginning of) a professional itinerary? For this purpose, data from anonymous questionnaires at the end of M2, work and interview reports are called up and inchoative elements are searched for through the identification of obstacles and concerns (Clot, 1999, pp. 56, 62-63, 119) in the link, or not, between the activities covered by the tutoring and the preparation of the thesis on the one hand and professionalism on the other hand.

INDEX

Mots-clés : tutorat, mémoire, professionnalisation, développement

Keywords : tutoring, master thesis, professionalization, development